

EDUCAÇÃO AFRICANA: POSSIBILIDADES PEDAGÓGICAS

Ademir Barros dos Santos¹

Resumo

Abordando os efeitos dos valores civilizatórios de matriz africana e suas eventuais possibilidades nos processos escolares, este artigo busca, primeiramente, desmistificar diversos significados apostos, pejorativamente, a elementos desta matriz; a seguir, se volta para a apresentação das bases culturais presentes nesta visão de mundo e o processo ensino/aprendizagem daí decorrente, de forma a possibilitar a visualização das diferenças entre a mesma e o entendimento ocidental disseminado sobre estas sociedades a partir da Europa estendida, ou seja: da expansão da cultura europeia sobre terras e populações indevidamente subjugadas. Portanto, o artigo tem o intuito de apresentar tais valores como possibilidades para o trato pedagógico, escolar e oficial ou não.

Palavras-chave: Africanidades. Educação. Filosofia africana. Religiosidade africana.

Resumen

Abordando los efectos de los valores civilizatorios de matriz africana y sus eventuales posibilidades en los procesos escolares, este artículo busca, primero, desmitificar diversos significados impuestos, peyorativamente, a elementos de esta matriz. A continuación, se vuelve a la presentación de las bases culturales presentes en esta visión de mundo y el proceso de enseñanza / aprendizaje resultante, para posibilitar la visualización de las diferencias entre la misma y el entendimiento occidental diseminado sobre estas sociedades desde la Europa ampliada, o sea: desde la expansión de la cultura europea sobre tierras y poblaciones indebidamente subyugadas. Por tanto, el artículo tiene la intención de presentar tales valores como posibilidades para el trato pedagógico, escolar y oficial o no.

Palabras clave: Africanidades. Educación. Filosofía africana. Religiosidad africana.

Introdução

A expansão territorial europeia, iniciada nos primórdios do século XVI, trouxe consigo o ideal de disseminação da cultura ali desenvolvida como única, em condições de levar o mundo à excelência cultural e social.

Com esta visão, esta cultura foi imposta aos povos encontrados, forçada e hegemonicamente auto revestida como único e inquestionável padrão universal, em detrimento de todas as outras com que se defrontou; isto, via de regra, por considerá-las inferiores ou atrasadas, relegando-as a segundo plano, ao desprezo ou, no extremo, ao extermínio.

Decorre deste entendimento o fato desta cultura rechaçar espontânea, agressiva e acintosamente, todos os valores civilizatórios encontrados em seu caminho, entre os quais a

¹ Doutorando e mestre em Educação pela Universidade Federal de São Carlos – *campus* Sorocaba. Coordenador da Câmara de Preservação Cultural do Núcleo de Cultura Afro-Brasileira – Nucab – da Universidade de Sorocaba – Uniso. Orcid 0000-0001-9307-1454

religiosidade alheia, justificando-se, a princípio e por considerar-se composta por arautos do Ser Divino, obra pia o exacerbar da mencionada e aniquiladora expansão.

É com esta compreensão que, para os anglicanos, a conquista das Américas significava, segundo aponta Bosi (1992, p. 15), *perform the ways of God*². Para os ibéricos e muitos de seus seguidores, a catequese indígena, assim como a escravização de africanos, supunha, pelo menos conforme exposto nos Sermões XIV e XXVII do Padre. Vieira³, o necessário estágio de purificação que preparava a Salvação após a morte.

Foi com esse pensamento que os europeus, quando se depararam com culturas exógenas em seu processo de expansão, nada mais objetivaram que conquistar os povos encontrados pela via da destruição cultural ou do mero desprezo, aliado à estratificação assentada no rebaixamento social.

Isto posto, este artigo pretende se colocar, inicialmente, a partir dos valores gerados na matriz africana presentes na diáspora, no enfrentamento aos discursos negativos sobre as negritudes, que ainda atuam tão pesadamente em nosso mundo social. Em seguida, e como objetivo principal, abordará o processo ensino-aprendizagem presente nos candomblés, dissecando-o na medida do possível, porque o reputa como responsável central pela incrível resiliência desta cultura, malgrado tantas agressões morais, sociais ou, até mesmo, físicas, por vezes amparadas em atos legais.

A CULTURA AFRICANA E AS AMÉRICAS

Não parece possível compreender a cultura de matriz africana compulsoriamente transplantada para as Américas via escravização, exceto se as vistas se voltarem para a religiosidade presente entre os povos vitimados no processo.

Isto porque tinham eles, na religiosidade, a formatação das sociedades locais, em todos os sentidos: é da religiosidade que se depreendem seus valores civilizatórios⁴; além disso, escravizados e provindos, especialmente, da costa atlântica em direção às Américas, estes africanos, literalmente despidos de tudo, somente trouxeram, de si, a cultura. Cujo assento enraizava-se, profundamente, na religiosidade.

2 Em tradução livre: percorrer os caminhos do Senhor; alternativamente, seguir os comandos de Deus.

3 Sobre o tema ver, por todos, Saraiva de Sousa, J Francisco. *Padre António Vieira: os escravos negros e a devoção do Rosário*.

4 Conforme Munanga (1984, p. 70): “um conjunto de traços culturais comuns a centenas de sociedades da África subsaariana.”

Porém esta religião, embora também enquadrada por Thornton (2004), assim como o catolicismo, no modelo “revelação contínua”, era vista, pelos colonizadores, como intolerável adoração ao demônio. Portanto, ou era reprimida ou desprezada e, como consequência, seus fundamentos religiosos viram-se relegados à consistente desclassificação; isto, quando não temidos e vigorosamente enfrentados pelo Estado, exercitando seu poder de violência legalizada.

Assim sendo, de início talvez caiba, desmistificar a incompreensão europeia sobre os elementos daquela cultura. Não com fins catequéticos, mas, para expô-los como significantes e estruturantes da socialização de matriz africana.

AJUSTES ETIMOLÓGICOS

De início, parece necessário ajustar alguns termos aplicados, pelo menos no Brasil, a elementos da matriz ora enfocada, especialmente em seu viés religioso.

Isto porque tais termos são utilizados, consistentemente, com intuito pejorativo, sem que quem os utiliza sequer se preocupe em conhecer a etimologia dos mesmos que, por via da cultura colonizadora disseminada, consolidou-se distorcida, com o que perpetuou, consistentemente, a conotação de inferioridade que a constância de tal uso cimentou.

Assim, por exemplo, com o termo *candomblé*, embora o sentido cultural e pejorativo com que o termo é utilizado pelo vulgo, esta palavra, em si, sequer tem sentido religioso, quanto mais o significado de feitiçaria, de adoração ao demônio, conforme lhe é comumente imputado. Na verdade, *candomblé* parece fruto, especialmente, dos processos de resistência cultural a que os africanos se viram obrigados, diante do escravismo institucional e estruturante da sociedade de então.

Segundo o dicionarista Lopes (1995), eis o significado de *candomblé*:

(1) Tradição religiosa de culto aos orixás jêje-nagôs. (2) Celebração, festa dessa tradição; xirê, (3) De origem banto mas de étimo controverso. Para A. G. Cunha é híbrido de *candombe* mais o iorubá *ilê*, casa.

Portanto e se, de fato, *candomblé* deriva da junção dos termos bantu *candombe*, festa, aliado ao yorubá *ilê*, casa, nada mais significa que folguedo em casa, festa no local de moradia; no caso e nos seus primórdios, na senzala, evidentemente.

No entanto, há que se notar que provavelmente a prática resulta de estratégias de resistência

cultural do africano escravizado. Isto é: diante de possíveis similaridades entre as comemorações de santos católicos com deuses africanos, estes, compulsoriamente fazendo-se fiéis aos deuses de seus escravizadores, muito provavelmente tenham solicitado, a estes, o direito de também comemorar tais santos; católicos. Mas isto, exteriormente, apenas. Como exemplo: os escravizados podem ter pedido para festejar Iansã junto à comemoração dedicada a Santa Bárbara, já que ambas as divindades, tanto a católica quanto a africana, além de representadas vestindo vermelho, são relacionadas aos raios e tempestades⁵, ou seja, há similaridades entre as divindades.

Outro termo que carrega conotação negativa em português, é *macumba*. Isto, apenas porque quem assim pensa, sequer desconfia que macumba é, simplesmente, o plural de *cumba*, já que, em diversos idiomas da família bantu, as flexões ocorrem por prefixação, não por sufixação, como acontece nos idiomas de origem latina.

No caso em tela, *cumba* é um instrumento, similar ao reco-reco e produzido, na África Central, a partir da árvore que lhe dá nome; como era utilizado nos rituais sagrados locais, macumba nada mais significa que reco-recos rituais; e macumbeiro, aquele que se responsabiliza por manipulá-lo nos rituais sagrados. Apenas isto.

No mesmo andar vem o termo *feitiço* que, incorporado ao português pelo francês *fetiché*, remete a objeto fictício, ficto – do latim *fictus*; ou seja: simboliza o alvo que se quer atingir e, ao simbolizá-lo, pretende-se que produza, naquele alvo, os efeitos desejados da ação sobre si aplicada.

Poder-se-ia prosseguir pela análise de outros termos, tais como a diferença entre babalaô e babalorixá, pai-de-santo e filho-de-santo, por exemplo, mas, o que acima vai, parece suficiente para a demonstração do que aqui foi proposto.

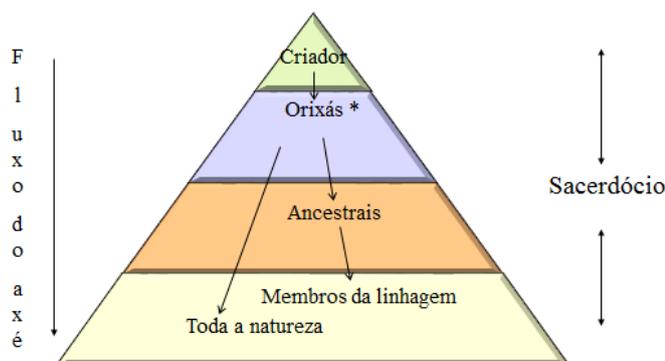
BASES FILOSÓFICAS AFRICANAS

Como preâmbulo a este tópico, é preciso repisar que o africano escravizado só pode transportar de si, na viagem transatlântica, sua filosofia; mas esta, em sua terra, tinha fundamento altamente religioso.

5 Virgem nascida na Nicomédia, atual Turquia, a santa católica é considerada protetora contra raios e tempestades porque, conta-se, quando de sua morte por degolação por haver-se recusado a renegar a fé cristã, um trovão soou com grande estrondo e um raio atingiu seu carrasco, que era seu próprio pai; daí deriva a fé em sua atuação contra raios e tempestades, visto que este fato foi interpretado, por seus fiéis, como demonstração da revolta divina contra sua martirização. Já Iansã, é a deusa africana dos raios, do fogo e da tempestade e forma, com Xangô, o “casal do dendê”; guerreira, mitologicamente o acompanhou até a morte, conforme relata Reginaldo Prandi em *Mitologia dos Orixás*.

Partindo deste ponto de vista, torna-se necessário esclarecer como a religião desta matriz se apresenta a seu fiel, o que pode ser representado por uma pirâmide subdividida em quatro corpos, conforme se demonstra abaixo.

Figura 1 - Religiosidade africana esquematizada



Fonte: elaboração própria deste autor

Tendo em vista esta figura, o africano enxerga, no topo da pirâmide, o Ser Superior, ao qual o yorubá denomina Olodumaré e/ou Olorum⁶: é deste Ser que emana toda a força vital, ou energia criadora, que o africano yorubá denomina *asé*.

Em nível imediatamente abaixo estão os orixás e as yabás⁷, gerentes da distribuição desta energia para o mundo material; desta forma, a cada orixá ou yabá, cabe a “gerência” de uma parcela deste *asé*, assim como, por exemplo, o efeito da luz (como o poder emanado a partir do Ser Supremo), que se dissocia no arco-íris (da mesma forma que o *asé*, no panteão dos orixás).

Esta distribuição afeta toda a natureza; para os humanos, no entanto, ela é, ainda, filtrada e distribuída pelo nível logo abaixo, que é o da linhagem ancestral⁸.

Quanto ao fluxo do poder vital, circula em sentido divino-profano, ou seja: Olorum-

6 De *oló*, corruptela de *Olúwa*, soberano, mestre, senhor; *odu*, caminho do destino; *maré*, supremo; *orum*, o mundo místico, imaterial, em oposição ao *ayé*, mundo real e material. Portanto, Olodumaré: *senhor supremo dos caminhos do destino*; Olorum: *senhor do mundo místico*.

7 O termo *orixá* denomina as entidades místicas que o candomblé acredita gerirem a força, a possibilidade e a característica da ligação de cada fiel com o sagrado; o termo deriva da junção das palavras *ori* que, em yorubá, significa cabeça, mais *xá* que, no mesmo idioma, pode ser entendida como escolha; daí que orixá é a escolha sagrada de cada cabeça, significado próximo a guardião; portanto, orixá é o Ser Divino que atua como guardião da cabeça de cada um, intermediando, portanto, a ligação entre os humanos e o poder divinizado que rege toda a natureza. *Yabá*, vem de *ya* = mãe, mulher; embora o yorubá não tenha distinção, no léxico, entre gêneros, conforme ensina Oyèrónkẹ Oyèwùmí (2021, p. 69, *passim*), ao transportar-se o termo para idiomas latinos, designa as “orixás” femininas.

8 Ancestral no sentido amplo, visto que abrange tanto antepassados mortos quanto mais velhos vivos da mesma linhagem.

natureza; porém o ser humano, que é responsável pela manutenção desta, com quem partilha o *asé*, deve fazê-lo retornar, em parte, para o Divino, via celebração e oferendas que, na verdade, nada mais são que a demonstração de agradecimento por tudo o que este poder lhe permite obter, propiciando a harmonia entre *orum* e *ayê*⁹.

Para melhor compreensão note-se, no esquema acima apresentado, que a função do sacerdote não é a de conduzir os fiéis ao encontro da divindade, mas aproximar, harmonizando o *orum* e o *ayê*, com o que a circulação do *asé* se completa.

Ressalte-se ainda que, neste esquema, o ser humano e a natureza estão no mesmo nível, qual seja: o do mundo material. Portanto, para o africano que, compulsoriamente, trouxe sua visão de mundo para este lado do Atlântico embutida em sua religiosidade, o ser humano não é superior à natureza que o sustenta, mas, sim, responsável por sua manutenção. Natureza da qual depende para a própria sobrevivência e com a qual convive em incontornável processo mutualista¹⁰. Em outras palavras: para o africano e sua descendência cultural, a ecologia não é opção; é profissão de fé.

Neste ponto talvez caiba repisar, por necessário, o que significa *asé* para os fiéis deste culto: *asé* é a força vital que, emanada pelo Ser Superior, permeia e mantém toda a existência, material e imaterial, no *orum* e no *ayê*.

Assim sendo, após gerada pelo Ser Superior, a força do *asé*, filtrada e direcionada pelos orixás/yabás e os ancestrais, dissemina-se pelos membros do grupo, fortalecendo-se pela ação coletiva e possibilitando o realizar, no sentido material.

Porém, esta força não é estática: está em constante movimento, fazendo a ligação entre os mundos material e imaterial, além de, também, ser distribuída por toda a natureza, que deve ser cuidada e mantida pela humanidade.

Como consequência e sendo força que emana do Divino para a natureza, flui em sentido descendente vertical; mas, entre os humanos, faz a ligação entre eles, ou seja: produz a horizontalidade, ao unir, indistintamente, todos os membros do grupo.

Daí a filosofia *ubuntu*¹¹, palavra que possibilita compreender porque, entre africanos, bem como entre os adeptos da religiosidade dali advinda, forma-se o sentimento de pertença, no qual a individualidade vale bem menos que o grupo.

9 O mundo material, onde a natureza encontra assento, aqui grafado com (^) porque o português não apresenta os sinais diacríticos adequados à escrita yorubá.

10 Daí o ditado yorubá “kosi ewe, kosi orixá”; em tradução literal: sem folhas (natureza), sem orixás.

11 Filosofia da máxima zulu *umuntu ngumuntu ngabantu* (uma pessoa só o é com outras pessoas).

Para melhor compreensão, pode-se dissecar a filosofia *ubuntu*, entendendo-a nas quatro formas de ação com que se apresenta, segundo ensina Silva (2009):

Quadro 1 - Componentes do ubuntu

Forma	Característica
Muntu	O ser humano, por pensante, é o topo e o responsável pela natureza.
Kintu	A natureza a ser cuidada pelo ser humano que, dela, depende.
Hantu	Força presente na junção espaço/tempo: está em constante movimento.
Kuntu	Qualidades da sociedade e da natureza: bonito, bom, verdade, mentira, etc.

Fonte: elaboração própria deste autor

Assim sendo, *ubuntu* é a filosofia que se refere à humanidade com os outros, porque assentada na capacidade humana de compreender, aceitar e tratar bem ao outro e à natureza, de onde deriva a generosidade, a colaboração, o sincero desejo de harmonia entre os seres humanos e entre estes e todo o restante da criação.

No entanto, embora tal filosofia se assemelhe à utópica universalidade pregada por diversas outras religiões, na africanidade, por assentar-se, de início, entre os membros de cada grupo, é dali que, de fato, se expande¹², atua e materializa; daí deriva o já afirmado conceito de que o grupo é muito mais importante que o indivíduo.

Como decorrência deste entendimento, o indivíduo só o é quando pertence a um grupo, condição incontornável para existir enquanto humano; portanto, tudo o que é ruim para o indivíduo é ruim para o grupo, de onde se depreende a obrigatoriedade, individual, de produzir o melhor possível para todos em sua comunidade, mesmo quando em detrimento da vontade própria.

Sobre o tema, Munanga (1984, p. 70) ensina:

Assim, a filosofia de participação na vida global do mundo, a busca do crescimento da força, a consciência da primazia do coletivo sobre o indivíduo, constituem um outro aspecto da africanidade. Evidentemente, essa visão ontológica é expressa de diversas maneiras, mas a coisa existe em todas as culturas [africanas]; só a maneira de expressar é diferente.

Por outro lado, há que se compreender que o *asé*, ao abranger toda a comunidade, porque o

¹² Foi com isto em mente que o bispo Desmond Tutu, sob o governo Mandela, promoveu a reconciliação entre brancos e negros, na África do Sul pós-*apartheid*.

faz a partir dos ancestrais¹³, formata o grupo estendido e a família estendida, o que compreende não só os vivos, mas, também e, principalmente, toda a linhagem, que permeia todo o grupo.

Sobre o tema, vale a pena retomar Munanga:

Isso é um dado fundamental que se encontra em toda a África. A dependência da linhagem, essa união entre vivo e morto, cria uma dependência do indivíduo em relação à linhagem. O cordão umbilical nunca é cortado inteiramente, mesmo quando tiverem a idade madura [...]. A solidariedade do parentesco, no caso da morte e da integração dos filhos do morto na linhagem, é muito importante. É dentro do contexto da linhagem que o indivíduo aprende seus papéis dentro da sociedade [...]. (MUNANGA, 1984, p.70).

Em outro trecho, prossegue:

Cultuando os ancestrais, ao mesmo momento em que ele vive a solidariedade da linhagem, o jovem africano é introduzido aos valores básicos de sua cultura: força, fecundidade, harmonia com a natureza – fundamentos da filosofia africana. (MUNANGA, 1984, p.70).

É desta visão que decorrem algumas incontornáveis posturas sociais: o respeito ilimitado aos mais velhos, além do dever, de todos, de cuidar de todos, para que todos cuidem do indivíduo e da natureza.

As bases culturais africanas, materializadas

Como efeito do que acima vai exposto, algumas posturas são produzidas como efeitos sociais efetivamente atuantes, que assim se justificam e interligam:

1. se o *asé* deriva do poder divino, pode ser representado como linha vertical descendente dirigida ao indivíduo, ou seja: do *orum* em direção ao *ayê*;
2. porém, se a filosofia *ubuntu* coloca o indivíduo em nível igual a seus pares, este, por inserido nesta linha horizontal, está no vértice das duas linhas;
3. assim sendo e em função ainda da filosofia *ubuntu*, o indivíduo, embora obrigado a agir, sempre, em função de todo o grupo, tem sua primeira inserção social no subgrupo de mesma faixa etária¹⁴;
4. decorre que todos aqueles que estão nesta mesma faixa enquanto grupo, inescapavelmente tornar-se-ão adultos, pais, avós, anciãos, ao mesmo tempo; assim, também a morte, a transformá-los em antepassados, ocorrerá em tempos próximos, persistindo, portanto, a união do grupo, mesmo após o evento final;

13 Repise-se: compreendidos como o conjunto dos antepassados mortos e os mais velhos vivos.

14 Sobre o tema, ver o interessante relato de Amadou Hampâté Bâ (2003, p. 182-186) em sua autobiografia *Amkoullel, o menino fula*.

5. ora, se o *asé* é permeado pelos ancestrais¹⁵ antes de atingir o grupo dos viventes, aquele que se transforma em ancestral *post mortem*, necessariamente irá interferir em sua descendência; o que explica, por si só, tanto a circularidade horizontal – *ubuntu* – quanto a vertical – fluxo do *asé* – e, sobretudo, repise-se, o incontornável respeito aos mais velhos que, a seguir o fluxo da natureza, tornar-se-ão antepassados antes das gerações posteriores.

Eis a lógica deste aspecto da cultura africana, materializada.

VALORES CULTURAIS E CIVILIZATÓRIOS DE MATRIZ AFRICANA

Isto posto, não parece tarefa de difícil execução deduzir que a cultura de matriz africana se encontra assentada em valores civilizatórios que decorrem da filosofia acima exposta; dentre estes, cabe destacar:

6. a **ancestralidade** que, conforme descrito acima, deriva da compreensão do *asé* circulando em sentido imaterial/material; mas que, antes de atingir o grupo, é gerenciado pelos antepassados mortos, que, na visão africana, não estão mortos enquanto não esquecidos. Mesmo que abandonada a matéria, a essência continua ativa, atuante e, portanto, permeia os destinos de todo o grupo, que, de todos os ancestrais, descende. Portanto, aí está, presente, a noção *mntu*;

7. a **comunidade**, cuja coesão pode ser entendida como decorrente da visão *hantu*: como ninguém consegue estar no mesmo lugar ao mesmo tempo que outra pessoa, esta posição é, necessariamente, individual. Assim, sem a totalidade dos membros do grupo, o *asé* que por ali circula nunca estará completo e a felicidade individual também restará defectiva;

8. a **mutualidade com a natureza**: não parece exigir demasiado esforço deduzir que, como ninguém consegue, sozinho, entender toda a sociedade e natureza, apenas partilhando conhecimentos que isto se torna possível. Em outras palavras: a noção *kintu*, que depende dos conhecimentos individuais, exige a participação de todos e o compartilhamento comunitário de conhecimentos; daí, no mesmo conceito, a noção *kuntu*.

15 Recordando: o termo ancestral, aqui, abrange o conjunto formado pelos antepassados e os mais velhos.

9.a complementariedade, valor que decorre, necessariamente, do que acima foi descrito, mas, não só: para o africano e para quem se vincula à sua filosofia transatlântica, as diferenças passam a ser não só desejáveis como, mais profundamente ainda, imprescindíveis. Esta noção torna viva a filosofia *ubuntu*.

Neste ponto parece caber o que ensina Mãe Beata (*apud* Caputo, 2012, p. 133-134), então *iyálórìxà*¹⁶ do *Ilé Omiojuaro*¹⁷:

No terreiro, as crianças crescem partilhando o amor, as coisas de seu Egbé¹⁸. Aprendem, fundamentalmente, a respeitar a ancestralidade. [...]. Aqui ninguém discrimina a opção sexual de ninguém, ninguém discrimina negro ou branco, ninguém discrimina a mulher.

Melhor explicando a complementariedade: se todos os membros do grupo dispusessem, apenas, das mesmas habilidades, personalidades, tendências, disposições, ninguém acrescentaria nada ao grupo que, ao se tornar homogêneo, não teria qualquer possibilidade de plasticidade, movimento, inovação, evolução. O que enfrenta frontalmente a noção *hantu* acima apresentada.

Diante do exposto e a partir deste entendimento, reforça-se que, na diáspora e, especialmente no candomblé que se pratica no Brasil, não cabe qualquer tipo de discriminação, quer por raça, orientação sexual, gênero, deficiência, ou qualquer outra diferença. O não igual é, sempre, complementar; portanto, necessário à funcionalidade do grupo.

Desse modo, há que se destacar, ainda, os procedimentos sociais que daí decorrem:

10. a corporeidade: sendo o *asé* a força que permeia e penetra todo o universo, logicamente percorre e penetra todo o corpo material, não somente o exterior. Com isso, o africano e sua descendência cultural celebram o sagrado no dia-a-dia, o tempo todo¹⁹ e, durante seus rituais, as danças, os cantos²⁰, as roupas e os gestuais, mesmo quando sagrados, devem dar prazer.

11. a ludicidade que daí decorre, por sua vez, pode ser vista como consequência direta da complementariedade. Não é admissível entender que qualquer grupo possa conviver sem que o lúdico se faça presente.

12. daí deriva a oralidade. Não parece possível aceitar o lúdico sem a comunicação

16 Autoridade maior no templo de candomblé. Sendo mulher o título, em português, é o que vai acima escrito; se homem, o termo comumente utilizado é *bàbálórìsà*.

17 Em tradução bastante livre: as águas e os olhos da família africana Aro, a que Mãe Beata informa descender.

18 Em tradução livre: comunidade, em sentido bastante amplo.

19 Sobre o tema, ver Caputo (2012, p. 138).

20 Que, na verdade, são celebrações materializadas em gestuais, rezas, saudações, cânticos, orações.

intergruppal; note-se, no entanto, que a civilização africana não despreza a palavra escrita, nem a considera inferior àquela falada. Neste modelo cultural elas, apenas, são vistas de forma diferente. Enquanto a palavra escrita permanece inerte, congelada no meio físico que a suporta, a palavra falada carrega, consigo, o dinamismo, a plasticidade e a essência de quem a profere.

Novamente é Mãe Beata (*apud* Caputo, 2012, p. 134) quem, aqui, nos socorre: “Eu não sou contra a cátedra, os livros, não sou contra a academia, não sou contra os pesquisadores”. Nisto, encontra eco em Mãe Stela de Oxóssi, que assim se posicionou sobre o tema, ao assumir a cadeira 33 na Academia de Letras da Bahia:

A sabedoria ancestral do povo africano, que a mim foi transmitida pelos "meus mais velhos" de maneira oral, não pode ser perdida, precisa ser registrada. Não me canso de repetir: o que não se registra o tempo leva. É por isso e para isso que escrevo. (Mãe Stela de Oxóssi).

Mais profundamente há que se notar que a palavra é o ar, ou seja, a natureza ampla, que, aspirado, antes de produzir o som, percorre todo o corpo de quem fala. Daí que a voz, que resulta do ar gerando a palavra em si, ao retornar à natureza, carrega a individualidade, o *ethos*, a essência de quem a profere, como um DNA natural individualizado, retornando à natureza ampla²¹.

Esta afirmação pode ser confirmada ao se notar que a voz humana é tão particularizada que pode ser reconhecida já no bebê; e assim permanece, individualizada, mesmo após as inevitáveis alterações que a longevidade traz.

Além disto, a oralidade carrega, consigo, o poder do dinamismo que, na África e em sua descendência cultural, é balizada pelo respeito à comunidade, a cercear a mentira. Talvez por isto Munanga (1984), ele mesmo africano do Congo, embora radicado há muitas décadas no Brasil, informe (p.70): “a palavra, na África, mata”.

VALORES AFRICANOS NA EDUCAÇÃO

Para iniciar este tópico, objeto final deste artigo, é imprescindível apontar como se materializa o fluxo ensino/aprendizagem no modelo africano, porque este, seguramente, diverge do sistema prioritariamente adotado pelos sistemas ocidentais mundializados.

Isto porque, neste segundo modelo, o ensino flui do professor que, admitido como

21 Assim sendo, parece possível admitir que, para o africano, o sopro divino se renova infinita e constantemente.

conhecedor e senhor da matéria a ser apresentada, o aplica, comumente, na forma de discurso, sendo este acompanhado, ou não, por exemplos, exercícios de fixação e outros instrumentos didáticos que este professor julgar apropriados à classe e ao momento.

Concomitantemente, a fixação dos principais pontos abordados vale-se de anotações escritas pelo alunado que, homogeneizado e antecipando a memorização, compulsoriamente ou não o faz, porque delas se servirá como suportes, sempre que necessário, comumente apoiando-se, ainda, em livros.

Fica explícito que, neste modelo, a memória é mais valorizada que a lógica. Tanto assim que aquela é mais exigida que está em periódicas provas e testes de aprendizado, na qual é comum encontrar-se alunos tentando burlar o evento com registros ilegais criativamente escondidos ou, ainda, passando noites em claro para “decorar” fórmulas e conceitos.

No modelo africano este processo, simplesmente, não cabe porque o fluxo se apresenta no sentido senioridade/oralidade/comunidade, e está presente em todos os momentos da vida africana. Assim como no candomblé. A **senioridade** impõe, ao mais velho, o dever de ensinar; e o não aprendizado reflete mais a incapacidade do ensinante em transmitir conhecimentos, do que a do aprendiz em apreendê-los.

Neste ponto, é esclarecedor o que, sobre a sociedade yorubá, expõe Oyěwùmí:

Deve-se ressaltar, no entanto, que a senioridade não é apenas uma questão de privilégio na vida cotidiana. Também implica a responsabilidade. Na socialização de crianças, por exemplo, a mais velha de um grupo é a primeira a ser servida durante as refeições e é considerada responsável em casos de infração no grupo, porque essa criança mais velha deveria ter conduzido melhor o grupo. O insulto supremo é chamar uma pessoa de *àgbàyà* (de mais idade para nada). (OYEWÙMÍ, 2021, p.82).

Fica evidente que a transmissão dos conceitos culturais na sociedade yorubá sempre está a cargo dos mais velhos, mesmo quando crianças, e que ser mais velho implica nesta incontornável responsabilidade, que usufrui, em contrapartida, do também incontornável respeito dos mais novos, o que justifica outro ditado africano: “é preciso toda uma aldeia para ensinar uma criança”.

Mas, a esta criança é imputado o dever de tentar aprender, mesmo recorrendo à curiosidade e à dúvida como disparadores internos do aprendizado, o que se potencializa pelo erro detectado por seus pares ou pelos mais velhos.

Caputo (2012, p.138) reforça este ponto ao registrar a fala captada em sua pesquisa: “Eu aprendo errando. Quando a gente erra é bom porque vem alguém e diz como é. Aí a gente repete a gestualidade, dança certo, canta do jeito certo. [...]”.

Quanto à **oralidade**, diz Caputo (2012, p. 134): “O candomblé é uma tradição mantida através da oralidade”, ao que Bâ (1997, p. 25) acrescenta, reforçando esta afirmação: “Nas civilizações orais, a palavra compromete o homem, a palavra *é* o homem” (destaques no original); mais além, diz Bâ:

O fato de nunca ter tido uma escrita jamais privou a África de ter um passado, uma história e uma cultura. Como diria muito mais tarde meu mestre Tierno Bokar: “A escrita é uma coisa, e o saber, outra. A escrita é a fotografia do saber, mas não o saber em si. O saber é uma luz que existe no homem. É a herança de tudo aquilo que nossos ancestrais puderam conhecer e que se encontra latente em tudo o que nos transmitiram, como o baobá já existe em potencial em sua semente. (BÂ, 2003, p. 175).

Note-se que o aprendizado gerado pela oralidade, modula o que, talvez, se possa denominar “memória enriquecida”, ou seja, estando a atenção do aprendiz voltada a quem o ensina, não está fixado, apenas, no livro, na lousa em outro suporte similar, mas, em todo o ambiente.

Como decorrência, a memória é ativada para além das palavras ditas e viaja da explicação, da fala, do discurso e do exemplo dado, para os sons do ambiente, o pássaro que canta enquanto voa no entorno da conversa, os cheiros, as cores presentes no momento, os gestos e posturas não só de quem ensina, mas, também as de seus eventuais pares, o que facilita a memorização. É a cosmo sensação africana ampliando os limites da cosmovisão ocidental.

Para além, quando o ensino é disparado pela curiosidade, pela dúvida ou pelo erro, o ensino, modulado pela fala e por exemplos individualizados, preenche a lacuna de conhecimento do aprendiz, que foi exposta neste ato. O que, também, enriquece a memória.

Portanto, parece inegável que não só a memória estará sendo ativada, mas, também, e, principalmente, a lógica, visto que as respostas obtidas se revestem ou das lembranças do momento do aprendizado, ou da solução das dúvidas que precedem a transferência e ajuste dos saberes, o que, no extremo, encontra na dúvida solucionada seu suporte principal.

É neste sentido que vale reprisar a fala captada por Caputo (2012, p.138) em sua pesquisa: “Eu aprendo errando. Quando a gente erra é bom porque vem alguém e diz como é. Aí a gente repete a gestualidade, dança certo, canta do jeito certo. [...]”.

Finalizando a abordagem deste fluxo de aprendizagem, cabe recorrer à função da comunidade neste modelo de ensino.

Isto porque nela, que é amplamente permeada pela ludicidade e potencializada entre pares conforme acima exposto, os saberes e os procedimentos naturalmente se encontram sob constante vigilância: entre pares, porque se espera que todos os indivíduos de mesma faixa etária tenham

adquirido conhecimentos similares.

Caso detectadas falhas nestes, o ajuste é imediatamente corrigido entre pares, em sua comunicação natural, visto que a hierarquia por idade os coloca partilhando o mesmo lugar social.

Porém, se ultrapassada esta fase, os mais velhos e qualquer deles, detectando a falha, têm o dever de ajustá-la e, eventualmente, de repisar o ajuste para todos aqueles de mesma faixa etária, caso a detectem como falha de todo o grupo.

Parece evidente que este modelo de ensino, em que os indivíduos todos são responsáveis pela transmissão de saberes seguindo o fluxo senioridade/oralidade/comunidade com ludicidade, carrega consigo, no mínimo, parte significativa da resiliência da cultura africana nos candomblés.

Isto, até porque os saberes são transmitidos comunitariamente, não descansando, apenas, em um componente do grupo apenas, mas, sim, sendo partilhados entre todos eles, especialmente os aqueles de mesma faixa etária.

Quanto isto, cabe atentar para Caputo (2012), quando opina que, no candomblé, com tudo se ensina e com tudo se aprende, numa rede espalhada de conhecimentos e experiências impregnados nas vidas dos integrantes do culto; parece que a educação integral está contemplada neste modelo de ensino que, o tempo todo, está disponível e se dissemina entre todos os membros do grupo.

Resta que a afirmação “quando morre um velho queima-se uma biblioteca”, parece exigir revisão.

O MODELO DE ENSINO AFRICANO E A ESCOLA OCIDENTAL.

Isto posto, talvez se possa sugerir que os valores civilizatórios e culturais africanos cabem nos ambientes escolares formais, mesmo quando estes, em sua grande maioria, mantenham seus dogmas consolidados. Espera-se que, com o processo africano de transmissão de saberes, possam eles se tornarem passíveis de melhor absorção.

Até porque sobre o tema já se debruçaram, no Brasil, entre outros, Santos e Luz (2007), apresentando a experiência própria, assentada na teatralização dos mitos religiosos de matriz africana²².

²² Cabe recomendar fortemente, para aprofundamento do que aqui se expõe, a leitura do mencionado estudo *Educação nos terreiros*, de Caputo.

Mais profunda e recentemente, Santos (2016) descreve, em seu trabalho de conclusão de curso, a experiência por ela exitosamente desenvolvida em classe de ensino infantil na qual, assentada nos valores civilizatórios acima elencados, buscou criar barreiras ao desenvolvimento do racismo estrutural nas personalidades, ainda em formação, colocadas a seus cuidados.

Neste ponto, cabe voltar os olhos para Rocha (2009), para quem os valores aqui abordados podem servir como fundo à prática pedagógica assentada nas africanidades. É com este foco que ela opina:

Pedagogicamente, penso que a circularidade possa favorecer uma relação de respeito e de aprendizado entre os(as) estudantes e os(as) professores(as); [...] enfim, entre todos os sujeitos sociais que atuam nesse contexto. O(A) professor(a), como mediador de conhecimentos e valores, não será a autoridade e o(a) aluno(a), o receptor, mas estará, hierarquicamente, a serviço da ativação e articulação das potencialidades dos(as) estudantes, numa relação ética e respeitosa. (ROCHA, 2009, p. 51).

Resumindo, é com este foco que, entre professor, assumindo naturalmente a posição reservada à senioridade, e aluno, hierarquicamente inferior àquele em função da idade, deve permear o respeito, a atenção, a cumplicidade, o reconhecimento de que o aprendizado é mútuo, conforme já ensina Freire (1996, p. 25): “Quem forma, se forma e re-forma ao formar, e quem é formado, forma-se e forma ao ser formado. [...]. Quem ensina aprende ao ensinar, e quem aprende, ensina ao aprender”. Aí está a definição explícita da postura do pedagogo que se pretende professor reflexivo.

Prosseguindo, entre outros valores abordados por Rocha (2009), a solidariedade e o comunitarismo remetem, certa e diretamente, aos valores comunidade e complementariedade acima já abordados. Segundo ela (ROCHA, 2009, p.54), “o comunitarismo torna equânime todos os participantes do processo educativo sem perder de vista a singularidade de cada um no processo”, o que, necessariamente, implica na colaboração intergrupar, remetendo à solidariedade.

É neste sentido que, para Rocha (2009, p. 54), a “solidariedade e comunitarismo são partilha e socialização do que se possui”.

Prossegue a autora em outros trechos, opinando que “o comunitarismo, tendo como base a solidariedade, aponta alternativas pedagógicas positivas de construção de conhecimento e trato dos conteúdos escolares”, pois “as propostas de trabalho vivenciadas coletivamente proporcionam aprendizagens interativas, em que valores como fraternidade, partilha e aceitação negociada terão que ser exercitadas” (2009, p. 54).

Rocha expõe ainda que: “a **circularidade** e o **comunitarismo** aí se completam. O **comunitarismo** leva em conta a singularidade individual no processo de construção coletiva”²³ (2009, p. 54), fazendo com que o conhecimento individual circule entre toda a comunidade; o que o torna, por consequência, conhecimento solidarizado.

Decorre que o formato “fila” para as salas de aula, conforme comumente adotado no ensino oficial, pode, com vantagens, ser substituído pelo formato círculo ou semicírculo, conforme se adota nas comunidades africanas, potencializando não só a igualdade em lugar da hierarquia, como o que denominamos “memória enriquecida”. Assim sendo e por via de consequência, este formato reforça a união do grupo, colocando barreiras aos perniciosos processos excludentes, tais como o preconceito, a discriminação, a rejeição infundada e o racismo.

Quanto à corporeidade, a mesma autora informa que, na cosmovisão africana, o corpo é um universo e uma singularidade; para tanto, recorre a Oliveira (2004, p. 11, *apud* Rocha, p. 60), que opina que o corpo “é a unidade mínima possível para qualquer aprendizagem”, mas “a unidade máxima para qualquer experiência”.

Portanto, Rocha ensina (2009, p. 60), “na cultura negra, o corpo é fundamental, pois a força está no corpo. Não se concebe o corpo separado do todo. Ele faz parte do ecossistema”.

Então Rocha prossegue: “mais que um referente biológico, o corpo é território de cultura. O corpo é o que somos, e o que somos é construção da comunidade a que pertencemos” (2009, p. 60).

Ora, se assim é, a utilização do corpo como instrumento didático remete, necessariamente, à ludicidade, que pode ser utilizada no sentido “fazer para saber”, ou seja, o ensino a partir da experiência, o que, via de regra, irá provocar, além da tentativa e erro, a curiosidade e a dúvida, permitindo que a resposta não flua, apenas, do professor para o aluno e a critério, apenas, daquele e como algo imposto, mas, sim, como explicação às questões por este levantadas. Exatamente com acontece no candomblé.

Em outras palavras: é o aprendiz quem inverte a posição tradicional comumente adotada pelo ensino ocidental, posto que passa de agente passivo, repositório da “educação bancária” tão condenada por Paulo Freire (1987), a agente ativo que, curioso, busca respostas em quem confia: o professor.

Parece evidente que, fluindo o conteúdo neste sentido inverso e como esclarecimento de

23 Negritos no original.

curiosidades e dúvidas, o aprendizado carrega chances muito maiores de se tornar efetivo e consolidado, porque acessa, prioritariamente, a lógica, não a memória.

Evitando alongar-se mais, não há como contornar a importância da ancestralidade a ser utilizada como instrumento didático, quando vista como o irrestrito respeito aos mais velhos já acima abordado, ressaltando-se, sobretudo, que não se trata, apenas, do respeito do aluno ao professor: antes, trata-se de valor cultural que traz, consigo, potencialidades outras em sua aplicação como instrumento didático.

Como exemplo e para sua adoção como vigorosa ferramenta de ensino, quando agregada ao modelo comum ocidental, pode ser utilizada na promoção da coleta de estórias de vida, em que os alunos, buscando levantar a historicidade da própria família, podem trazer, para a escola, elementos culturais não conhecidos e, até mesmo, provocar a teatralização das estórias levantadas. Talvez, até de estórias combinadas, reforçando o sentido da complementariedade comunitária.

Se assim for, o elemento lúdico, a partir da possível adoção e desenvolvimento da música e da dança estará presente, bem como a corporeidade, a aliar-se, possivelmente, à oralidade, à compreensão do comunitarismo e à solidariedade, visto que o teatro, conforme aqui abordado, não pode ser espetáculo individual; até porque parece ter o potencial de promover a autoestima de seus participantes, conforme já utilizado pelo Teatro Experimental de Negro²⁴.

Alternativamente, pode-se promover o convite a membros da sociedade para a contação das próprias histórias, com o que esta comunidade poderá sentir-se inserida no contexto escolar, alvo tão buscado mas de tão difícil atingimento, ainda nos dias atuais.

Isto tudo, sem esquecer a necessária e incontornável inserção de estudos sobre a ecologia.

Poder-se-ia, talvez, prosseguir por este caminho, abordando possibilidades reais da aplicação dos valores culturais de matriz africana em ambientes escolares tradicionais; porém, não é este o objetivo deste artigo, cujo alvo pouco vai além das provocações aqui apresentadas.

Se algum membro de algum corpo docente e seus entornos, acaso se dedique à leitura deste artigo e concorde com ele, este autor dar-se-á por muito bem satisfeito.

REFERÊNCIAS

BÂ, Amadou Hampâté. A educação tradicional na África. In: *Revista Thot n. 64*. São Paulo: Palas

²⁴Sobre o tema, ver o artigo de mesmo nome disponível, pela Fundação Cultural Palmares, em <http://www.palmares.gov.br/?p=40416>. Acesso em 12 ago.2021.

- Athena, 1997, p. 23-26.
- BÂ, Amadou Hampâté, *Amkoullel, o menino fula*. São Paulo: Palas Athena: Casa das Áfricas, 2003.
- BOSI, Alfredo. *Dialética da colonização*. São Paulo: Companhia das Letras, 1992.
- CAPUTO, Stela Guedes. *Educação nos terreiros: e como a escola se relaciona com crianças de candomblé*. Rio de Janeiro: Pallas, 2012.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*, 17ª. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- LITERATURA BRASILEIRA: Textos literários em meio eletrônico. Sermão XIV (1633), do Padre Antônio Vieira. Edição de referência: Sermões. v. V. Erechim: Edelbra, 1998. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/-fs-000032pdf.pdf>. Acesso em 30 nov.2016.
- LOPES, Ney, *Dicionário banto do Brasil*. Rio de Janeiro: Centro Cultural José Bonifácio, 1995.
- MUNANGA, Kabengele. O universo cultural africano. In: *África-Brasil*, Belo Horizonte, Fundação João Pinheiro, v.14, n. 7 a 10, p. 64-74, jul a out.1984.
- OYĚWÙMÍ, Oyèrónkẹ. *A invenção das mulheres: construindo um sentido africano para os discursos ocidentais de gênero*. Rio de Janeiro: Bazar do tempo, 2021.
- PRANDI, Reginaldo. *Mitologia dos orixás*. São Paulo: Companhia das Letras, 2002.
- ROCHA, Rosa Margarida de Carvalho. *Pedagogia da diferença*. Belo Horizonte: Nandyala, 2009.
- SANTOS, Ana Paula Silva. *A construção de identidade étnico-racial no contexto da educação infantil*, 2016, 83 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialista em educação infantil) – Programa de Especialização em Docência em Educação Infantil, Universidade Federal de São Carlos, Sorocaba, 2016.
- SANTOS, M. Deoscóredes; LUZ, Marco Aurélio. *O rei nasce aqui: Oba Biyi, a educação pluricultural africano-brasileira*. Salvador: Fala Nagô, 2007.
- SARAIVA DE SOUSA, J Francisco. *Padre António Vieira: os escravos negros e a devoção do Rosário*. Disponível em: <http://cyberdemocracia.blogspot.com.br/2012/02/padre-antonio-vieira-os-escravos-negros.html>. Acesso em 22 nov.2016.
- SILVA, Dilma Melo. *Por que riem da África?* São Paulo: Terceira Margem, 2009. (coleção Percepções da Diferença. Negros e brancos na escola, 6)
- TEATRO EXPERIMENTAL DO NEGRO (TEN). Fundação Cultural Palmares. Disponível em: <http://www.palmares.gov.br/?p=40416>. Acesso em 12 ago.2021.
- THORNTON, John K. *A África e os africanos na formação do mundo atlântico (1400-1800)*. Rio de Janeiro: Campus / Elsevier, 2004.